



TITLE:

成人生涯継続教育から生涯学習へ

AUTHOR(S):

スタンディッシュ, ポール; 生津, 知子

CITATION:

スタンディッシュ, ポール ...[et al]. 成人生涯継続教育から生涯学習へ.
京大大学生涯教育学・図書館情報学研究 2006, 5: 127-138

ISSUE DATE:

2006-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/43893>

RIGHT:

スタンディッシュ：成人生涯継続教育から生涯学習へ

成人生涯継続教育から生涯学習へ

ポール・スタンディッシュ 著

生津知子 訳

From Adult and Continuing Education to Lifelong Learning

Paul STANDISH

Tomoko NAMAZU (tra.)

「われわれは、学習者に安全で友好的で協力的な環境を提供し、何をいつどのように学ぶのかという彼らの選択を支援できるよう、パートナーとともにしっかり取り組みます」。学習者は、この「ラーンダイレクト・スコットランド」(Learndirect Scotland)^{訳注}の誓約によって、「苦痛を伴わない方法で学びに熱中する」ようになるだろう。「ラーンダイレクト・スコットランド」は言う。「仕事のために学びたいのであれ、自分自身のために学びたいのであれ、われわれには、選択可能な何千もの学習機会があります。『学習機会検索サイト』(learning opportunities search)を使って、自分にぴったりのものを見つけてください」。学習者は、どこから始めればよいかわからないときには、アドバイスを受けることができる。自分に合った学習形式——教室か、学習センターか、仕事場か、自宅か——や、自分にとって最善の学習スタイルを見つけることができるのである。

「ラーンダイレクト・スコットランド」は、「スコットランド自治政府事業振興・生涯学習省」(Scottish Executive Enterprise and Lifelong Learning Department)が始めたものである。いまや、企業と産業と教育の関連性については数多くのことが言及されており、スコットランドおよびイングランドとの境界南部の制度構造に影響を与えている。「成人教育」(adult education)あるいは「生涯継続教育」(continuing education)のためのセンターと10年前に自称していた組織で生じた変化は、もはや重要ではない。「生涯学習」(lifelong learning)という言葉が至るところで用いられていることは、「成人教育」「生涯継続教育」といった用語が急速に時代遅れになっていることを意味している。(本論執筆時点で、「成人教育」「生涯継続教育」の用語をその名称に含んでいた大学は、スコットランドで一校のみである)。もちろん、「生涯学習」とは、感情的で論争中の用語であり、いったい何がその名の下に分類されるのか、批判的な疑問を生じさせる用語である。しかしながら、「生涯学習」は、その実践や境界を定義し難い教育言説のひとつとなっているのである。

「成人生涯継続教育」(adult and continuing education)と聞けば、多くの人はすぐに、

訳注 多様な学習機会（に関する情報）をオンラインで提供する機関。ホームページは、<http://www.learndirectscotland.com/>。

大学の構外教育部門の活動を思い起こすだろう。それは、より広範囲なコミュニティのメンバーに大学水準の教育機会を広げるために、主流コースの枠をこえて拡張された部門である。ある意味、「成人生涯継続教育」は、教養主義的教育（試験もなく、学びそれ自体を目的とし、大学教員と好奇心を分かち合う）の典型であり、明らかに、危機に瀕したパラダイムとなっている。しかしそれは、成人がスコットランドで教育を受けている／きた方法のひとつにすぎない。もしわれわれが、ここで問題意識をもってこれらの用語をふり返るなら、大学という枠をこえた他の教育形式にも可能性が拓かれるだろう。

次に、以下のことを質問させてほしい。成人教育とは何か？ 成人教育を個別の要素として描くことは、どれだけ妥当なのか？ 成人教育の重要性について考える前に、あるいは、「生涯継続」であることの望ましさについて考える前に、カテゴリー化することが2つの問題を生じさせることは認識すべきである。第一に、それはカテゴリーとしてどれだけ明瞭なものなのか？ 「成人」というカテゴリーは、それ自体問題をはらんだものである。というのも、年齢に関する法的な定義の大多数は、教育実践において用いられてきたさまざまな区分と一致しないのである。成人が教育に関わる際の状況はかなり多様であるが、このことと成人教育がしばしば理解される方法との間にギャップがあることは強調しておく必要がある。（ゆえに、成人教育分野の統計は、ある程度注意深く見なければならない）。とはいえ、カテゴリー化することは第二に、倫理的・政治的な問題を生じさせる。そのカテゴリーを用いつづけるのは、どれだけ望ましいことなのか？ 名前にはいったい何の意味があるのか？ 人が呼んでみたくなるものが名前なのか？ しかし、成人教育やそれと重複する一連の用語は制度的実践のための名前であるため、財政支援、組織、ペダゴジー、自己概念という区分を一定に保ち、強固にするのである。ゆえに、専門用語は、成人教育がどのように発展するかにかかわるものなのである。さまざまな用語がさまざまな組織とかかわるところでは、誰がコントロールしているか、誰が何のために投資しているかという議論は、重大な問題になりうる。誰が責任をもっており、誰が権力をもっているのかについて問うことは価値のあることであり、実践の進展という面から見ても問う必要があるのである。

スコットランドにおける初期の成人教育は、さまざまなかたちで発展した。18世紀初頭は、地域の小さな図書館や教区立学校の夜間クラスが重要な役割を果たしていた。大学では、まず、グラスゴウ大学のジョン・アンダーソン（John Anderson）が、次に、アンダーソニアン（Andersonian）機関（現ストラスクライド大学）のジョージ・バークベック（George Birkbeck）が先駆的な活動を行った。熟練工に対するバークベックの講義は、必ずしも大学側から正当に認められるものではなかったが、学習者からは確実に熱心な反応があった。4年後、バークベックはロンドンへ移り、自らの活動を続けた。彼の成功の証しは、ロンドン大学のバークベック・カレッジで評判をよびつづけたことだといえよう。1821年、初の単独のメカニクス・インスティテュート（後のヘリオット・ワット大学）が、「労働者階級に教育を提供する」ために設立された。1850年までには、同様の機関が55校できた（イングランドの610校と比べると、割合としてかなり少ないといえる）。バークベックによると、スコットランド人は、イングランド人より有利な立場で成人教育の恩恵をこうむっていた。スコットランド人は、

(教区立学校を通じて) しっかりした基礎教育を受けている傾向が高く、スコットランドは、成人学習の伝統が強かったのである。例えば、1849年には、ハイランズのゲール学校の生徒の10分の1以上が20歳以上であった。また、19世紀の半ばには、スコットランドには438校ものイブニングスクールがあり、およそ15,000人もの成人学習者の要求を満たしていたのである。パークベックの先導に続き、2人のスコットランド人、ジェイムズ・ステュアート (James Stuart) とパトリック・ゲデス (Patrick Geddes) もまた、大学構外教育の発展において重要な役割を果たした。ステュアートは、ケンブリッジで大学拡張運動を起こした人物である。ゲデスは、1887年にスコットランドで、ヨーロッパ初の国際的なサマースクールを組織した人物である。スコットランドは、イングランドやウェールズと比べると、おそらく地理的な面やアクセスなどの理由から、後の成人教育の発展は遅かった。しかしながら、このことは、スコットランドとイングランド・ウェールズの間では、大学教育への参加に関して驚くべき違いがあるという観点からとらえていく必要がある。1868年、アーガイル委員会は、次のことを発見した。スコットランドでは、イングランド・ウェールズのおよそ6倍が大学教育を受けており、大学における全学習者の5分の1が労働者階級出身だったのである。

20世紀後半になると、世の中は成人教育に対してだんだんと好意的になってきた。もっともこの前進は、失敗やねじれなしにはなしえなかったものなのだが。この時代の出来事を一般化することは、その多様性ゆえに困難である。第二次世界大戦後の数十年、成人教育は、博物館、美術館、図書館サービス、公共放送の分野で発展中のサービスとともに、多くの小さいボランティア組織によって提供された。しかし、4つの主要な提供機関が突出していたといえる。地方教育当局による成人教育の提供は、労働者教育協会や大学の構外教育部門によって常に補完されてはいるものの、その分野で最大のシェアをつくり上げた。1945年の教育 (スコットランド) 法は、ユースサービスとコミュニティサービスを発展させ、若者と成人に対する包括的なサービスを提供しようとした。このサービスは、学校教育、継続教育、高等教育、そして多くの成人教育場面という主流の教育提供機会の外側で、それらを補完しつつ発展した。だが、これらの教育提供機関とコミュニティ教育サービスとの関係は、管轄の問題や運営構造の本質的な違いから、必ずしも調和するものではなかった。さらに、見解の相違の結果、コミュニティ教育サービスは、コミュニティ内でのプログラム調整や主導権確立に強く関わっていくこととなったのである。このことは、用語というものが実践にとってどのように重要なものになりうるかを描いている。また、「成人教育」を過度に強調することのある種の結末を示してもいる。コミュニティ教育サービスの少なからぬ功績にもかかわらず、「コミュニティ」という用語を用いること自体が、学校やカレッジによる主流の教育提供をも含んだ、より包括的なコミュニティ概念の可能性をむしろ損なったといえる。

20世紀後半の数十年で成人教育の機会が多様になったことは、成人教育が端の方から主流へと移り変わってきたことを表している。成人は、第二、第三のあらゆる教育部門で歓迎されるようになった。成人向けのガイダンスサービスは発展し、企業内訓練は拡大された。自発的にトレーニングする人々の非上級職業教育、キャリア開発ローンに対しては、税が軽減された。成人教育に関する研究は、公的資金が優先的に与えられるようになった。そしておそらく最も

劇的に変化したのは、主流の大学講座に参加する成人が増えたことであった。

この比較的最近に起こった発展が、どのように、なぜ生じたのかを考えるのは意義あることである。変革への基礎を築いた重要な文書は、アレクサンダー報告書『成人教育——変革という課題』(*Adult Education: the Challenge of Change*) (1975) である。アレクサンダー委員会は1970年に任命され、次のような任務を与えられた。

教育的ではあるが特に職業的ではない、成人向けの任意の余暇講座に適切な目標を検討すること。現時点でその目標がどの程度達成されているのかを調査すること。利用可能なリソースを最も効果的に活用する必要性を考慮して、提言を作成すること。

委員会の広範囲に及ぶ討議の出発点となったのは、当時20年間で成人教育への参加が増えていたにも関わらず、多くの人々——特に一部のグループの人々——は、成人教育の恩恵をこうもっていないという認識であった。1973年の段階で、成人人口のわずか4.45パーセントしか、その恩恵を受けていなかったのである。学習者のほとんどは女性であったし、若年成人と高齢成人との間にも不均衡があった(55歳以上の割合が25パーセントである一方、25歳以下は15パーセントであった)。若い労働者階級の男性の中で、成人教育のクラスに出席しているのは、わずか0.2パーセントであった。さらにいえば、参加者の80パーセント以上が、社会・経済的階級の上位3位の人々であり、学習者の多くが平均より高い学歴を有していた。「すでに教育を受けてきた人々が、さらなるものを求めて戻ってくる」という、成人教育の「鉄則」が実証されたのである。委員会は、このような参加における制限的な性質について言及しようとした。ゆえに、教育へのアクセス障害——たとえば、立地や施設、教え方、学習テーマ、授業の時間割を立てること、託児所がないこと、マーケティングが欠落していること、伝統的に存在する偏見、などの問題に対処する際の障害——を取り除く方法に注意を向けたのである。

委員会は、変化しつつける世界を考慮した上で、成人教育の問題に言及する必要性を認識していた。技術面や人口統計学上の変化、余暇時間の増大は、新たな課題を生じさせていたし、民主的な生き方の可能性は、投票行為の域を超え、コミュニティや職場への参加行為にまで広げられていた。教育に関しては、生涯継続的なもので、知力の訓練より広義なものという理解が深められていた。1960年代(およびそれ以前)に子ども中心の進歩主義の運動が起こっていたこと、そしておそらくパウロ・フレイレ(Paolo Freire)の活動への注目が高まったことによって、成人教育では、学習者中心という新たなこだわりが生み出されていた。学習内容中心のカリキュラムに相対して、学習者の能力やフレキシビリティを高めうる、より広いアプローチが支持されたのである。加えて、高等教育に対する要求の高まり——そして、高等教育へのアクセスを高める必要性——が認識されるようになっていた。教育を通じて個性を再確認することが、労働の非人間的な側面やマスメディアの影響に抗するための重要な手段であるとなされたのだ。さらにいえば、変化に対応した教育が、だんだんと先が見通せなくなっている多元的な社会での生活、多様な選択肢が用意された場での生活に対処する術を身に付けるために必要だと考えられたのである。また、選び取ることへの欲求の高まりが、民主主義を健全に

反映したものとして見直されるようになっていた。この欲求の高まりに対して十分な認識があったことは、委員会がコミュニティ開発と社会的・政治的教育を強調したことから明らかであった。コミュニティ開発や社会的・政治的教育は、環境への配慮を推し進め、若い世代と高齢世代との教育面でのギャップを乗り越えるものなのである。また、多様な専門職集団を結成し、科学技術と社会に対する国民の理解を深めるものでもある。このように変革という課題を意識する中で、委員会が次のことを推奨したのは、なにも驚くべきことではない。委員会は、成人教育スタッフへの注目度をさらに高めるために、フルタイムのポストを200名追加したり、就業チャンスやトレーニング機会をよりよいものにしたり、教育学士プログラムを通じて成人教育への認識を広げたりしたのである。

委員会は、1955年のエリック・アシュビー（Eric Ashby）卿のウィリアム・F・ハーヴィー（William F. Harvey）記念講演の言葉を引用し、自らのねらいをしめくくった。

われわれは、労働者（肉体労働者であるか事務職員であるかにかかわらず、またその教育水準にかかわらず）に対して、政治的責任、市民権、そして余暇を与える社会の中で生きている。現代の成人教育における問題は、あらゆる教育水準の人々の中で、余暇は目的のないものであり、市民権は重要性のないものであり、政治的責任は理解できないものと想定されてしまっていることである。われわれは、個人的解放のない社会的解放はほとんど価値のないものだということを苦勞して学んでいるところである。マスコミ機関が騒々しい世界、プロパガンダに満ちた世界で、現代人は、個人としての立場を保持するのに苦勞している。このような立場の保持を支援することは、成人教育の現代的な責務なのである。

委員会は、この発言から20年の間で、変革への要請が高まってきたと判断した。それゆえ、いくらかの熱意をもって委員会は、成人教育を周縁的な活動とする一般の見方に抗し、国家政策として生涯教育に力を注ぐ必要性を強調した。

アレクサンダー報告書の提言に立ち戻ったとき、多くの部分が驚くにあたらないことに気づくだろう。多くの提言は、今日には比較的なじみ深く、成人教育者たちがあたりまえのように行うようになった実践を目指したものである。しかし、このことが、2つの点で誤解を招いている。第一に、報告書の中では将来を見通した部分は正当に評価されていないのである。かなり異なる文脈の中では評価されていたのだが。しかし第二に、だからといって、変革の時代に報告書が直ちに先導的な役割を果たしたと結論付けるのも、同様に誤りだといえよう。事実、経済的な制約のため、失望的に展開の遅い時代の到来が確実となったのである。地方教育当局の伝統的な成人クラスへの出席者は減少した。これには、授業料が上がり、非職業的教育に対する政府の補助金が不足したことが部分的には関係している。スコットランド省（Scottish Office）は、大学生涯継続教育部門、ニューバトル修道院（スコットランド唯一の成人教育の寄宿制カレッジ）への財政支援をうち切った。中央政府の成人基礎教育への財政支援もなくなった。ボランティア組織は、増大する経済的重圧にさらされることとなった。だが、

このような状況にもかかわらず、いくらかの地域では発展もみられた。成人の非識字の問題と闘おうとする新たな動きが生まれ、英国放送協会（BBC）が卓越した役割を果たした。フォーマルな教育——特に大学教育——への成人の参加が増えた。オープンラーニングは、重要な革新として、また後の発展のきっかけとして、より多様な場面に登場するようになった。

1985年以降、事態は明るい兆しを見せ始めた。一般的に、継続教育カレッジは、それまで阻害されてきた人々のニーズをよりよく満たすようになった。託児所が設けられ、授業の時間割は、幼児をもつ親のニーズに見合うよう組まれた。成人教育機関は、自信を欠いた学習者や、機関の環境を自分には縁がないものとみなしがちな学習者をひきつけるために、受付、教室、図書館、食堂の様式や雰囲気を変えた。参加率は、成人教育のガイダンスに力を入れるにつれ、確実に上昇した。研究領域も、アクセスの問題、オープンラーニング、女性と民族的マイノリティの参加、スタッフ教育、学習効果、産業と継続教育・高等教育との関係、にまで拡大された。1991年、ボランティア組織に対する資金援助削減の結果として、スコットランド成人生涯継続教育機関が閉鎖されたにもかかわらず、である。もし、高等教育へのアクセスを推し進めることが当時の発展の最重要事項だったとしたら、低水準でも生涯継続教育の拡大が達成されたことは、過小評価されなかったはずである。たとえなすべきことがたくさん残されていたとしても。

当時、成人教育に対して最も明確に焦点を当てた政府文書は、1992年に刊行された王立視学官報告書『スコットランドにおける成人の教育』（*The Education of Adults in Scotland*）であった。この報告書は、教育提供者どうしの共同作業や部門をこえた連携の高まりを肯定的に記した。特に、成人ガイダンスのための地域的ネットワークの重要性に関して広く注意を喚起した。また、アクセスへの障害を取り除いていくための重要な要素として、当時いっそう明白なものとなりつつあった成人教育における提供形態（delivery）の柔軟性を高めようとした。王立視学官報告書では職業教育に関する言及はなかったが、アレクサンダー報告書の著者にとってはたやすくはなかったであろう言葉遣いで、「アクセスを広げることへの投資は、費用効率が低いように思われる」（p. 2）ことが明言された。さらにいえば、柔軟性と連携体制での進歩は明らかに、「マーケティング、プランニング、教育の提供形態、教育提供の評価」の向上によるものである。

1997年のスコットランド省白書『水準を上げる』（*Raising the Standard*）を特徴づけたのは、まさにこのレトリックである。同白書は、マイケル・フォーサイス（Michael Forsyth）によって「学校、カレッジ、大学、教師、トレーニング提供者が質や水準に焦点を当てた、教育・トレーニングシステムのラディカルな構想」（p. 1）と位置づけられた。しかしながら、特別にラディカルというよりむしろ、同白書は、広く行き渡った流行を支持したものと特徴づけられよう。それは、成人教育分野における成人ガイダンスの重要性を強調した点、「先進的なコミュニティ教育サービスをつくり上げる、複雑な連携のネットワーク」（p. 44）を構築するために部門間の協調を支持した点で、1992年の政府文書に追随したものである。同白書でコミュニティ教育は、さまざまな機関に共通する活動の一部として、はっきりと位置づけられるようになっている。しかしながら、言葉の上では、コミュニティ教育という考えは、だんだん

と生涯学習という考えに従属させられるようになっていっているといえよう。コミュニティ教育は、部分的に教養主義的目標に取って代わった、技能習得や資格を強調する観点から理解される傾向にあるのである。変革に対するこのような熱意は、政権交代を経てもなお衰えることはなかった。1998年、『スコットランドにおける学習機会の現状』(*Opportunity Scotland*)の導入部で、ドナルド・デュワー(Donald Dewar)は、生涯学習の利点を、「社会的排除の問題に取り組むこと、労働の場に戻る人々を支援すること、全国学習ネットワークや産業大学のようなイニシアチブを通じて新たな学習機会を広げること。これらの活動を通じてさまざまな機会を広げるための、極めて重要な政府の検討課題の一要素」として称賛した。同文書では、既に起こっていた次のような発展が積極的に称えられた。1996～97年までには、継続教育における25歳以上の学習者は、10年前が全体の3分の1であったのに対し、53パーセントになっていた。高等教育では、25歳以上の参加者は、10年前が6人に1人であったのに対し、全体の48パーセントになっていた。また、一週間平均で25万6千人もの成人がコミュニティ教育プログラムに参加していた。

しかしながら、ラディカルな変革が示唆されるのとは逆に、ここ20年の潮流は、直接に職業と結びつくわけではないが経済活動を志向したカリキュラムを、柔軟に提供しようとする傾向にあるといえる。これは、それほど明確に役割が定まっていない諸機関によって提供されている。ラディカルな変革とはむしろ、継続教育カレッジが合併し、継続教育・高等教育への参加が急速に拡大し、高等教育のフルタイムの学習者への財政支援が変化する現状において起こっていたといえる。では、これらの変化は何を意味するのだろうか？ 成人教育と生涯学習のさらなる発展は、どのような問題を引き起こすのだろうか？

重要課題

本論の冒頭で述べた、成人教育を個別の要素として描くことがどれほど適切なことかという問いは、重要課題を明らかにし、それらに対処する2つの方法を示している。

第一の方法は、教育における変化というより大きな構図の中に、成人の教育と生涯学習の発展を位置づけることである。このアプローチは、以下のような一つの例示によって説明しよう。まず、伝統的な教養主義的成人教育（ただそれ自体を目的として学習内容を勉強し、その他の活動を追求する）が、周辺化を引き起こす恐れがあり、冒頭で述べたような危機に瀕したパラダイムであることは疑いないように思われる。このことを明確に示しているのは、資格の取れないプログラムにお金がつかなくなったことと、生涯継続教育部門が廃止されたことである。資格を強調することは、あらゆる場面で教育政策と実践を特徴づけるものとなってきている、資格主義とアカウントビリティの傾向性を反映したものである。このような傾向性は、リオタール(Lyotard)の「遂行性」(performativity)という言葉から連想される、能率性と実効性を念頭においた道具主義のそれとぴったり当てはまる。しかしながら、これらの問題は、成人教育だけにとどまるものではない。もしその広い背景を視野に入れなければ、成人の教育を理解しようとするあらゆる試みが大きくゆがめられることになるだろう。

重要な理解を助けうる第二の方法は、成人教育と生涯学習の特徴に焦点を当てることである。

成人教育の研究者や実践家はときどき、この分野の特徴を描き出すこと、教育全体の様相との違いを強調することが重要であるとみなしてきた。成人を若者と区別するものは経験であるといわれる。経験は、成人の学習方法や、成人に適したカリキュラムの種類に影響を与える。このような考えを先導する構想は、マルカム・ノールズ (Malcolm Knowles) の「アンドラゴジー」理論である。また、他に重要な影響を与えたのは、パウロ・フレイレの解放の教育学とカール・ロジャーズ (Carl Rogers) の人間学的心理学である。しばしば強調されるのは、成人教育の療法的な可能性と意識高揚の可能性、アレクサンダー報告書の潜在的な可能性である。ここで、このようなアプローチが生まれた背景の一つには間違いなく、教育機関が成人に適切に対応できなかったことが挙げられよう。成人は、かつて逃れてきた、抑圧的で権威主義的な社会体制に再度立ち向かおうとしていた。さらに、自分たちの多様な現状、ニーズ、希望を許容しない組織やカリキュラム提供形態の柔軟性のなさについても対処しようとしたのである。このように疎外的な社会体制の諸要素は、間違いなく存続していくだろう。しかし、オルタナティブな実践の妥当性をもっとうまく主張し、成人教育を教育研究の個別の領域としてもっとうまく正当化するために、このような社会体制を風刺的に描写したくなるのである。

もちろん、これら2つのアプローチは、互いに排他的ではない。課題のひとつは、より広範な教育変化を認識し、それに対処する方法を見出すことであるに違いない。それは、しばしば見過ごされてきた成人学習者の特性とニーズを念頭においた方法である。

第二のアプローチの妥当性がどれほどのものであろうと、それを実践場面で活用することは必然的に困難なものとなっている。また、成人の教育が若者の教育に組み入れられている場合には活用されにくいようである。教育へのアクセスが容易になり、成人の復職者向けのコースが発展したことは、成人が独立して教育を受けるという新たな文脈を生み出した。さらに、教育が成人期を通じたものであり、仕事をしていても続けられるという学習社会の意味は、成人教育の文脈を広げている。しかし、ちょうどこれらの事例が注目されるとともに、成人教育の特徴はだんだんとあいまいになってきたといえる。継続教育・高等教育への参加者が劇的に増えているが、成人が主流に取り込まれているというよりむしろ、主流が部分的に成人に変化しているのである。また、成人教育は、「コミュニティ教育サービス」、「地域開発公社」(Local Enterprise Companies)、「人的資源投資家認証制度」(Investors in People)、そしてたくさんボランティアな民間機関を通じて、それ自体の本流を超えて拡大されている。

近年の政策文書で推進されている実践の展開と機関連携の発展によって、「成人」のカテゴリー化は、アレクサンダー委員会が初めて召集された1970年に問題とされていたものより、ずさんなものとなった。成人教育は常に多様なものであり、成人学習者が従うカリキュラムの種類や成人が学習する文脈を一般化するのは容易ではなくなっている。この専門用語やアイデンティティをめぐる困難はある程度、「生涯学習」にとって代わられてきた。「生涯学習」自体は、「生涯教育」(lifelong education) が転じたものであり、その言葉は、現在流行しているにもかかわらず、フィリップ・ヴァーゴ (Philip Virgo) の著名な1981年ボウ報告書『変化に向けた学習：トレーニング、再トレーニング、生涯教育』(*Learning for Change : Training, Retraining and Lifelong Education*) から、復興省成人教育委員会の『1919年最終報告書』

(*Final Report*) (ロンドン、1919年) にまでさかのぼるように思われる。「生涯学習」という言葉は、一部の人には「生涯継続教育」や他の名称で表現される成人教育用語の代用物にすぎないと理解されている。より一般的な解釈では、おそらく、デューイ (Dewey) がゆりかごから墓場までの教育と提唱したように、生涯を通じた教育の進展を「生涯学習」の中に見出すのかもしれないが。しかしながら、教育が、人生の中で仕事をする時期に繰り返し立ち戻るはずのものであるということは、「生涯学習」に少し違った重みを与えている。「学習組織」(learning organization) という同語源の着想が、仕事場自体が学習環境になっている世界、教育活動の多くが仕事に結びついている世界、企業財政用語が人間化される(「人的資源投資家認証制度」、参照) 世界を先駆けている一方で。「生涯学習」は、「成人教育」や「生涯継続教育」とは対照的であるように思われる。というのも、後者は概して記述的だが、前者は、「『生涯学習』は伝道された言葉である」というある種の強制力を含んでいるからである。

このような専門用語を介した学習社会という考えの発展は、財政支援の問題と大いに関係している。財政支援の問題は、アクセスの問題、成人基礎教育、学部課程の学びなどに影響を与え、今後の成人の教育にとって極めて重要な問題となっている。現在の政策変化が短期的にどれほどの影響を及ぼそうと、継続教育・高等教育への財政支援の問題は、義務教育後の教育がパートタイムになる状況へと導くようである。特に学習者が自分で授業料を支払うようになるにつれ、その傾向は高まるといえる。もちろん、フルタイムとパートタイムの区別はそれ自体あいまいなものであり、多様な財政支援団体の一貫しない基準の影響を受けもすれば、有給の仕事に就いて自活しているフルタイムの学習者のニーズによっても限定される。ここで言及すべき複雑な違いも数多くあるが、それらはごまかされやすいものである。例えば、フルタイムの学部課程の教育を、広範囲に及ぶパートタイムの継続教育と対照させて並べることや、この問題を一般化することは、公平さや社会的正義への貢献というより、偏狭な利害関係を感じさせるものである。

効率性への関心と並行して、学習における選択権と所有権が拡大するというレトリックは、不規則な公的資金体制を「個人学習口座」(individual learning accounts) に置き換えることに理論的な根拠を与えている。ゆえに、人々が自分自身の発達にだんだんと責任をもつようになるにつれ、教育が、個々人の財政計画や投資のポートフォリオに加えられているように思われる。しかし、最下層の社会的・経済的グループの人々が、いったいどれほどそうした機会を生かせるというのだろうか？ そのようなグループの人々は、長期にわたる出資や借金の見込みに、もっとも制約を受ける人々であるように思われる。そのような出資が、教育のように実体のない商品から生じる場合は特にそうである。さらにいえば、ここで支持されている見かけ上の自立は、いったいどれほど公約の財源削減から注意をそらさせているのだろうか？ フレイレは、「銀行預金型」の学習概念から人々を解放しようとした。皮肉なことに、今日の学習者は、学習銀行に依存するようになるかもしれないのである！ 文化的変容としては、持続的な公的支援に必要な課税の増大を受け入れなかったようにみえる一方で、新たに教育の世界でマーケティングのイニシアチブに影響されやすくなったかもしれないことがいえる。伝統的な教育機関が、このようなやり方で市場に出す専門技術も商品ももたなくなるにつれ、その地位は、

知識経済への俊敏さや市場取引での品格にもかかわらず、コンピュータ産業の中で中心に位置づく教育提供機関に侵害されるかもしれない。

もしこのようなやり方で、より多くの学習者が成人としての教育を追求するよう支援されるのなら、それはかなり歓迎されるはずである。しかし、その変化の妥当性を確信するのは困難である。この場合の学習の個別化や商品化は、容易に記録されないからこそ見過ごされがちな、学習の諸側面を損なうのである。学習者は、アドバイスやガイダンスや学習支援といったシステムがあるにもかかわらず、孤立化する可能性がある。すなわち、あるテーマを共に追求することから生まれる友情関係は、個々人の自立が支援され、学習内容が技能重視に置き換えられることによって失われてしまうのだ。そのような友情関係や、公共の利益——友情はその一部であるかもしれない——というさらに大きな意義は、学習に付随して起こるものではない。教師や学習者仲間や学習内容と分かち合われた学習は、「コミュニティ」では雑然としすぎており、「利害関係者」(stakeholder) では契約的すぎるような関係性の一形態を示しているのである。何人かの批評家が指摘するように、生涯学習は、人的資本に関心を向ける限り、このような問題を拡大させる危険性を伴っている。個々人の生活場面に意味を与えている「ネットワーク、社会規範、信頼感」を認識しているのはまさに、「社会関係資本」(social capital) という含蓄のある概念なのである(特にスコットランドに関連する議論としては、クルーナンとクロッサン (Cloonan and Crossan)、2002年参照)。会計責任から短期間で収益をあげようとする傾向が、仮契約を蔓延させたり、成人教育者全体の技能を低下させる場合、そのようなネットワークや社会規範や信頼感は、いっそう危険にさらされる。こうした流行への抵抗は、教養主義的活動をほめたたえるだけのことではない。より職業的な観点からいえば、トラストと専門家チームとのネットワークからなり、産業の研究開発を発展させる共同プロジェクトが、社会関係資本の源でもあるのである。もしこのことが正しいのなら、教育機関をコミュニティの中心に据える考えにいっそう力が入られるであろう。財政支援が変化した結果生じた、学習者人口の変化や参加様式の多様化は、特定の面に関して継続教育カレッジのようになるよう、大学側に要求するかもしれない。例えば、「点在する」のではなくむしろ、地域コミュニティの中心になること、継続教育、生涯継続的職業能力開発、研究開発の地域的拠点になることなどである。そのような教育機関は、サテライト局やアウトリーチ活動を通じて、また、サイバーカフェやいわゆる「ヴィレッジホール」でのインターネット上のバーチャルな場を通じて拡張するかもしれない。こうなると必然的に、大学生活の希釈が憂慮されるし、水準の低下についても懸念される。しかし、このことがもたらす利益の可能性は、過小評価されがちだといえる。というのも、熱心に関わった有能なパートタイムの成人学習者は学術的な利益を得るし、さらには、地域産業との連携によるグローバリゼーションへの民主的な対抗勢力という点でも利益があるのである。

本節は、能率性と実効性を重んじる風潮の中で財政支援が決定される現状に基づいて、教養主義的教育のたどる運命を考察することから始まった。しかし、他の点に関しても、教養主義的教育は、政策決定や実践家のトレーニングおよび職業能力開発に現在影響を与えている多くのパラダイムと対立するかもしれない。本節の冒頭でふれたような進歩主義的な理論は、多く

の点で近年の再帰性（reflexivity）に特有の、療法的な実践構想を支持してきた。しかしながら、学習者中心の学びは、広範囲にわたって管理・組織化されたカリキュラムにおける選択という大量消費の考えを強調したさまざまな仮説によって、部分的に妨害されてきたといえる。この事態に部分的に責任を負っており、政策と財政支援の問題を方向付ける傾向のある第二のパラダイムは、職業的・道具的なものである。同様に学習者中心の学びを妨害した第三のパラダイムは、情報テクノロジーの応用である。新たなテクノロジーの想像力に富む有効な応用は、膨大な利益をもたらすものである。しかしながら、そのことはかなり魅力的なので、カリキュラムやその提供への悪影響が示唆されたとしても、人工知能が主要な人間の学習モデルを提供するようになる危険性があるといえる。本論の冒頭での「ランダイレクト・スコットランド」のウェブサイトからの引用は、情報通信技術が、政策展開や政策発表、潜在的な学習者を招き入れることに対して、どのように影響を与えつつあるかを示している。

これらのアプローチを、誤った方向へ導くものと単に考えるのは間違いである。必要なことは、政策立案者、研究者、実践家に対する諸状況の支配力を一掃すること、彼らが用いるよう強いられてきている語彙を疑うことである。われわれが教育について語るのに、よりよく、熟慮された、あまり専門用語を含まない言葉を必要としているのは間違いない。広く行き渡った言説に直面すると、教養主義的教育の主張が、保守的で、あいまいで、そしておそらくいくぶん退屈にきこえがちなのは、なにも驚くことではない。そのような圧力があるにもかかわらず、本論を生涯継続的教養主義的教育の重要性を再確認して終えるのは重要なことである。

職業教育重視者の仮説とは対照的に、産業のニーズは、教養主義的教育によって最も満たされるのかもしれない。なぜなら、教養主義的教育は、雇用主が求めつつある幅広さや創意に富んだ資質を提供しうるからである。多くの進歩主義的教育者の予想とは対照的に、個々人の成長が最も達成されるのは、学習者が、教養主義的教育の関心事である豊富な学習テーマの要求によって、その意欲を掻き立てられるときかもしれない。このことは、一種の文化遺産であり、本質的に価値のある教養主義的教育の探究実践や探究方法を行うことの重要性を示すものである。教養主義的教育と職業教育の厄介な二元性を支持するものではない。というのも、職業主義は、かろうじて道具的ではない場合には、教養主義的教育と同じ特質を組み込みうるからである。また、ここで主張していることは、単に教養主義的教育の遺産を伝達することではない。ここでの関心は、教養主義的教育がもつ、息苦しく、不可解でさえある含意ではなく、ダイナミックに活気づけられた教育に関するものである。すなわち、学習は強い没頭へと導く取り組みである、ということである。このチャレンジは実際、ある種の責任を学習者に課しているが、それは、生涯学習の非常に熱心な賛同者の間に広がっている、自分自身の学習に対する責任というものとはまったく異質のものである。後者の中には、フーコー（Foucault）の「統治性」（governmentality）という言葉が含まれるといえる。つまりそれは、まさに教育が守り、提供するはずの価値観を壊すものであり、学習者を誘う際にある種のむなしさを与えるものなのである。また、社会関係資本への配慮もなく、社会統合の促進を巧みに強いるものでもある。対照的に、教養主義的教育は、その趣旨を見失うことなく、社会関係資本の再生に貢献するかもしれない。

現在普及しているパラダイムによる利益がより身近なものになり、よりよく理解されることは間違いないように思われる。さらにいえば、「生涯学習」の市場での受けを疑うことはできないのだ。しかしながら、「生涯学習」の意味する実践は、生涯にわたるものではない。「生涯学習」が、過度にたくましくあろうとした言葉であり、おそらく信頼や価値観の危機を隠すための、変革の言葉であることは確かである。成人の教育にかかわる人々の課題は、教養主義的教育の主要な責務を再確認することであるに違いない。どれだけ教養主義的教育が本質とは無関係の利益を得ていたとしても、どれだけほかの活動が適切に推進されようとも、である。本章の冒頭での構外教育クラスの記述は、懐古の情を掻き立てるものであるかもしれない。しかし、それが意味する精神は、成人教育の範囲をこえて実現されるべきことなのである。この精神を維持するために、スコットランドの伝統の中には多様なリソースがある。しかし、「生涯学習」はいまや、そのリソースを見極めることをより困難にしているのである。

* 本論稿は、Standish, P. From Adult and Continuing Education to Lifelong Learning, in Bryce, T., and Humes, W. (eds), *Scottish Education*, Edinburgh University Press, 2003の日本語訳である。